

¿Nuevas Estrategias y Enfoques de Aprendizaje en el contexto del Espacio Europeo de Educación Superior?¹

New Strategies and Approaches to Learning in the context of the European Higher Education Area.

José Luis Sanfabián Maroto

José Luis Belver Domínguez

Universidad de Oviedo, España

Carmen Álvarez Álvarez

Universidad de Cantabria, España

José Luis Sanfabián Maroto

José Luis Belver Domínguez

Universidad de Oviedo, España

Carmen Álvarez Álvarez

Universidad de Cantabria, España

Resumen

En el actual contexto universitario de reforma propiciado por el Espacio Europeo de Educación Superior se están produciendo cambios en los procesos de enseñanza-aprendizaje a diferentes niveles: estructural, metodológico, curricular, etc. En este artículo se exploran algunos de estos cambios en relación a las estrategias de aprendizaje empleadas por los estudiantes universitarios. A partir del estudio de tres titulaciones que

Abstract

In the current context of university reform led by the European Higher Education Area many changes are occurring. These changes are observed in the processes of teaching and learning at different levels: structural, methodological, curricular, etc. In this article we analyze some of these changes, specifically the ones related to the learning strategies used by university students. We follow quantitative and qualitative methodologies to show the

¹ Este artículo forma parte del Proyecto "Enfoques de aprendizaje de los estudiantes universitarios, metodologías docentes y contextos institucionales al inicio, intermedio y final de carrera en el marco de implantación de los nuevos títulos". Plan Nacional de Investigación de I+D+i. MICINN (Referencia EDU2009-13195-C03-01), dirigido por José Luis San Fabián Maroto.

han implementado los nuevos títulos de grado en la Universidad de Oviedo, siguiendo metodologías cuantitativas y cualitativas, el presente trabajo muestra los resultados iniciales obtenidos en relación a las estrategias y enfoques de aprendizaje de los estudiantes. La mayoría del alumnado manifiesta tener unas expectativas previas “altas” y “medias”, que se han mantenido durante el curso prácticamente en la mitad de los estudiantes consultados y afirman globalmente que sus calificaciones se corresponden con lo aprendido en las diferentes materias de las titulaciones analizadas. Las estrategias más utilizadas a la hora de estudiar son mayoritariamente aquellas que se pueden tipificar como “proactivas”, seguidas de las “adaptativas”, observándose algunas variaciones en función de las titulaciones analizadas. Los análisis diferenciales realizados muestran una relación significativa entre rendimiento académico, el esfuerzo empleado y el aprendizaje adquirido. Para finalizar destacamos que los análisis realizados muestran una leve diferencia favorable al enfoque profundo frente al superficial, observando como el enfoque profundo está significativamente condicionado por la dimensión de motivación.

Palabras clave: Espacio Europeo de Educación Superior; estrategias de aprendizaje; enfoques de aprendizaje; enfoques de enseñanza, metodologías de enseñanza-aprendizaje; contextos de aprendizaje.

initial results obtained in relation to the strategies and learning approaches of students from the study of the three degrees that have implemented new certifications at the University of Oviedo. Most of the students have expressed “high” and “medium” prior expectations, which have been maintained during the course. In general, almost half of the polled students say that their marks correspond to their learning in the different subjects of the degrees analyzed. The most commonly used strategies when studying are those that can be categorized as “proactive”, followed by the “adaptive”, but some variations can be observed depending on the degrees subjected to analysis. The differential analyses show a significant relationship between academic performance, effort spent and learning acquired. Finally we highlight that the analyses show a slight difference that favors the deep focus against the superficial focus, since the deep focus is significantly influenced by the dimension of motivation.

Key words: European Higher Education Area; strategies of learning; approaches of learning; approaches of education; methodologies of education – learning; contexts of learning.

Introducción

La universidad se encuentra sumida en estos años en un importante momento de cambio debido, entre otros factores, al proceso de convergencia educativa europea, denominado Espacio Europeo de Educación Superior (en adelante EEES). Se trata de una reforma relevante que moviliza a numerosos países, no todos dentro del continente europeo, en la búsqueda de acuerdos comunes en materia educativa, a la vez que permite aflorar

criterios encontrados, cuando no incompatibles (Manzano, 2011: 166). Esto ha supuesto inicialmente un reto para todos los estados involucrados con dos objetivos principales (Zabalza, 2002; De Miguel, 2006; Escudero, 2007; Villa y Poblete, 2007; Bozu y Canto Herrera, 2009; Pavié, 2011):

- La homologación de la formación superior a nivel comunitario, coordinando las acciones entre los diferentes sistemas educativos.
- La modificación de las prácticas de enseñanza-aprendizaje con el objetivo de ofrecer una mejor educación a los estudiantes, mediante una formación basada en el desarrollo de competencias.

No resulta sencillo situar su inicio dado el alto número de convenios y declaraciones en las que se ha ido gestando (Convenio de Lisboa, 1997; Declaración de la Sorbona, 1998; Reunión ministerial de Praga, 2001; Berlín, 2003; Bergen, 2005; Londres, 2007; Declaración de Lovaina, 2009). Pese a este amplio despliegue normativo de directrices comunes, la realidad demuestra día tras día lo contrario: cada universidad ha seguido sus propios procesos. Tampoco resulta sencillo establecer cuándo estará completamente implantado el EEES. Si tenemos en cuenta el primero de los objetivos que el EEES se propone (la convergencia en los sistemas europeos), podemos afirmar que en pocos años las universidades habrán concluido su adaptación a este nuevo marco normativo. Si nos detenemos a analizar el segundo de los objetivos del EEES (modificar las prácticas de enseñanza-aprendizaje para promover innovaciones), resulta aún más difícil fijar una fecha; cabe plantearse cómo se ha intentado, qué esfuerzos se han empleado en ello, qué resultados se han obtenido y en qué grado se ha conseguido el objetivo propuesto (Benito y Cruz, 2005; Bolívar, 2008).

En el estudio que presentamos hemos analizado algunas de estas prácticas en los primeros años de implantación del EEES con estudiantes de diferentes titulaciones, centrándonos en tres aspectos: motivaciones, estrategias y enfoques de aprendizaje empleados por los estudiantes universitarios.

Marco teórico

Si de algo ha servido el actual contexto de cambio es para dar un importante impulso a la investigación sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje, bien para adaptarse a este modelo formativo europeo, bien para satisfacer las necesidades de formación y profesionalización de los jóvenes universitarios (De Miguel, 2006; Escudero, 2007; Bolívar, 2008). Han surgido estudios sobre los métodos de enseñanza universitaria y, en general, la formación por competencias (Hernández Pina y otros, 2005; De Miguel, 2006; Villa y Poblete, 2007; Sanz de Acedo, 2010); también sobre los enfoques y estrategias de aprendizaje de los estudiantes (González-Pienda y otros, 2002; Villar, Vicente y Alegre, 2005), su motivación (Cid, 2008; Miñano y Castejón, 2009; Paolini y Rinaudo, 2009; Frías y Narváez, 2010), su dedicación al estudio y recursos disponibles (González-Pienda y otros, 2002; Salvador y otros, 2011) y su evaluación (De Miguel, 2003; Carrascosa, 2005; Villa y Poblete, 2007; Gargallo y otros, 2009). Podemos decir, de esta manera, que el interés por la didáctica universitaria se ha visto incrementado a la par que se han diversificado sus focos de atención.

Por lo que respecta a la investigación sobre *los métodos de enseñanza*, es necesario superar la idea de que la enseñanza universitaria se reduce a clases teóricas y prácticas, tutorías y evaluación final, como ha señalado De Miguel (2006) en sus estudios. Hoy día los métodos se han diversificado, siendo posible hablar de “buenas prácticas” que utilizan el estudio de casos, la resolución de problemas, el aprendizaje orientado a proyectos, el aprendizaje cooperativo, los contratos de aprendizaje, el aprendizaje basado en problemas, etc. Tampoco hay un único enfoque de enseñanza y aprendizaje universitario. Frente a los enfoques didácticos clásicos centrados en el aula y en la actividad del profesor, se apuesta por una enseñanza centrada en la actividad autónoma del estudiante, lo que requiere un cambio respecto a las estrategias organizativas y metodológicas, los enfoques de aprendizaje, los métodos de enseñanza, los roles de profesorado y alumnado, la evaluación y los recursos (Navaridas, 2004). El aprendizaje es un proceso de construcción individual y social que coloca al estudiante ante situaciones de búsqueda de información, aplicación de saberes a situaciones reales, toma de decisiones, trabajar de forma individual y grupal, que lleven al desarrollo de competencias personales y profesionales necesarias: análisis y síntesis, ética profesional, creatividad, liderazgo, organización y planificación, capacidad emprendedora, capacidad crítica, resolución de problemas y toma de decisiones, etc. (Villar, Vicente y Alegre, 2005).

Como plantea De Miguel, caben diversas modalidades organizativas en la enseñanza universitaria tanto en los formatos “presenciales” como “a distancia”, siendo necesario superar el enfoque habitual de clase teórica-magistral. Hoy día, el alumnado muestra una buena disposición hacia las propuestas y actividades de corte más práctico y el profesorado cada vez más disminuye la metodología expositiva, a la vez que va incorporando las TIC en sus diferentes modalidades (Osoro y otros, 2011). Sin embargo, lo que justifica esta variedad de sistemas y formatos de enseñanza no procede solo de la diversidad docente existente o de los cambios normativos que pueden reflejar modas, sino de la existencia de diferentes enfoques y procedimientos de aprendizaje que caracterizan a los estudiantes.

La investigación sobre *enfoques y estrategias de aprendizaje* ha demostrado que hay notables diferencias entre los enfoques que asumen los estudiantes (Pulido y otros, 2009). A partir de los estudios de Biggs (1987, 1989), se diferencia entre los enfoques (Hernández Pina y otros, 2005):

- El enfoque profundo se caracteriza por un interés intrínseco por la materia o la tarea, en el intento de comprender la actividad relacionándola con los conocimientos previos y con el mundo que le rodea, buscando el significado de lo leído, interaccionando de forma crítica con el contenido, evaluando los pasos lógicos que llevan a una determinada conclusión, satisfaciendo la necesidad de conocer y asumiendo el aprendizaje como un goce personal.
- En el enfoque superficial el contenido es aprendido de forma memorística, afrontando las tareas con ansiedad, cinismo y aburrimiento, con un deseo explícito de alcanzar los objetivos instrumentales (aprobar los exámenes, cumplir los requisitos mínimos, obtener recompensas...)
- Posteriormente se ha identificado un tercer enfoque, a medio camino entre ambos, que es el del rendimiento estratégico (Biggs, Kernber y Leurng, 2001), caracterizado por un conjunto interrelacionado de intenciones a nivel profundo y estrategias a nivel superficial, si bien, hoy día este tercer enfoque no parece tener una base firme que lo apoye.

Sucesivos estudios han llevado a una reelaboración de las teorías iniciales, proponiéndose cuatro estilos de aprendizaje (López y Falchetti, 2009):

- Estilo activo: se distingue por la implicación en nuevas tareas, la mente abierta a lo nuevo y el espíritu entusiasta para emprender nuevas actividades.
- Estilo reflexivo: se define por el análisis en profundidad de un problema antes de tomar una decisión.
- Estilo teórico: se caracteriza por el afán de perfección, por el intento de comprender los hechos dentro de marcos globales, lógicos y coherentes.
- Estilo pragmático: busca la aplicación práctica y directa de las teorías e ideas desarrolladas.

Cada vez adquiere más importancia el pensamiento del alumnado en el proceso de enseñanza-aprendizaje, tanto en los aspectos cognitivos como en los afectivos y motivacionales. Asimismo, se considera que las *estrategias de aprendizaje* del alumno y la motivación contribuyen a predecir el rendimiento académico (Miñano y Castejón, 2009). Autores como Paolini y Rinaudo (2009) enfatizan la importancia del feedback que se establece entre el profesorado y el alumnado a lo largo de los procesos de enseñanza-aprendizaje para favorecer la dinámica motivacional, a su vez, la dimensión motivacional se ve afectada por los enfoques de aprendizaje del propio alumnado.

Un concepto central en el desarrollo de estrategias de aprendizaje es la *motivación* (Cid, 2008; Miñano y Castejón, 2009; Paolini y Rinaudo, 2009; Seyhan, 2009; Frías y Narváez, 2010), entendida como la fuerza que impulsa al sujeto a adoptar una conducta determinada, que puede ser extrínseca o intrínseca, afectando directamente a las estrategias de estudio. La primera, ubica el estímulo fuera del individuo, es decir, que los incentivos tienden a producir en el individuo un cambio en su disposición, en su conducta. En cambio, en el origen intrínseco, el estímulo emerge desde el interior del individuo. También es posible hablar de motivaciones orientadas al logro, motivación como herramienta, como metodología, para el logro del éxito, etc. (Cid, 2008).

También es posible identificar una tercera forma de motivación, que no siempre se considera: la motivación internalizada (Álvarez y otros, 1998), un tipo de motivación adaptativa al contexto, mediante la cual el alumnado llega a implicarse en tareas que en sí mismas no eran motivadoras. Esta motivación adaptativa depende fundamentalmente del profesorado, el clima de clase y el clima organizacional (Seyhan, 2009) y varía en función de tres dimensiones: intensidad o fuerza, dirección u orientación y persistencia o perseverancia (Frías y Narváez, 2010). La motivación fuerte, dirigida con esfuerzo y persistente, encadena eventos que van desde la conciencia de la necesidad hasta la satisfacción de la misma, siguiendo una serie de etapas, para conseguir un proceso de estudio tan satisfactorio y grato como eficaz, orientado tanto al aprendizaje como al rendimiento (Álvarez y otros, 1998; Cid, 2008).

La investigación muestra que los estudiantes manifiestan tener dificultades para el estudio, que suelen derivar en bajos rendimientos, debido al empleo de estrategias de aprendizaje inadecuadas (González-Pienda y otros, 2002). No obstante, los enfoques de aprendizaje y las estrategias empleadas no constituyen marcos cerrados, sino categorías generales de interés para comprender las diferentes formas de aprendizaje puestas en juego por los estudiantes en función de su motivación (Biggs, 1987, 1989; Biggs, Kernber

y Leurng, 2001). De hecho, los estudios sobre estrategias de aprendizaje vienen poniendo de manifiesto el amplio abanico de posibilidades de los estudiantes para afrontar sus estudios universitarios, estando éstas íntimamente relacionadas con algunas variables, tales como la motivación, la dedicación, los recursos disponibles y las estrategias de estudio (Hernández Pina, 2001, 2003; Gargallo y otros, 2007).

Gargallo y otros (2009), en un estudio con 1127 estudiantes de primer y segundo ciclo procedentes de diecinueve titulaciones, establecen un conjunto de estrategias fundamentales correspondientes a dos grandes ámbitos:

1. Estrategias afectivas, de apoyo y control: motivacionales, componentes afectivos, conocimiento, estrategias metacognitivas, de control del contexto, de interacción social y manejo de recursos.
2. Estrategias cognitivas: estrategias de búsqueda, recogida, selección, procesamiento y uso de la información.

En función del enfoque general y por materias, las estrategias afectivas y cognitivas de aprendizaje de los estudiantes varían notablemente sus formas de trabajo, adaptándose a las diferentes situaciones con cierta espontaneidad. La investigación previa sobre estrategias de aprendizaje ha demostrado que el estudio tiene un alto componente de actividad autorregulada que varía en función de la motivación y los recursos disponibles, dando lugar a varias tipologías (González-Pienda y otros, 2002):

- Estrategias destinadas a la gestión personal de los procesos (estrategias de autorregulación).
- Estrategias cognitivas, encargadas de codificar, almacenar y recuperar la información implicada en el material de estudio.
- Estrategias motivacionales, que permiten mantener un clima afectivo y emocional positivo en las diferentes situaciones de estudio.
- Estrategias de gestión de recursos, empleados para optimizar el proceso de aprendizaje gestionando los diferentes recursos disponibles, materiales y personales.

Los **recursos** utilizados por el alumnado para aprender también han sido objeto de estudios recientes en nuestro contexto, destacando los manuales de las asignaturas o los libros de texto, los vídeos didácticos, los ejercicios de realización individual o colectiva y las tutorías para alumnado y profesorado (Salvador y otros, 2011). Otro elemento importante desde el punto de vista de las estrategias de aprendizaje es la gestión del tiempo (la dedicación) y la ayuda recibida (ya sea un recurso personal, como una tutoría, o un recurso material, como una obra publicada). Como ha demostrado la investigación precedente, son más exitosos los estudiantes que realizan una búsqueda personal de recursos y una búsqueda adaptativa de ayuda: saben cuándo solicitar ayuda, a quién, cómo... (González-Pienda y otros, 2002). Asimismo, la calidad del seguimiento y asesoramiento en el aprendizaje que recibe el estudiante es otro elemento clave (Villa y Poblete, 2007).

En definitiva, puede afirmarse que los estudiantes universitarios ponen en juego estrategias de aprendizaje variadas (planificación, supervisión, reflexión, etc.) para

adaptarse a los diferentes contextos de enseñanza-aprendizaje y alcanzar el éxito académico (Hernández Pina, 2001, 2003; Villar, Vicente y Alegre, 2005), sin embargo, ¿qué factores condicionan la selección de las estrategias por los estudiantes?

Metodología e instrumentos de recogida de información

El **principal objetivo** que nos proponemos desarrollar en este estudio consiste en identificar diversos enfoques de aprendizaje de los estudiantes universitarios, describiendo su relación con las metodologías docentes, los resultados académicos y algunas variables personales y académicas (motivación, metas académicas, tiempo de estudio...).

Para ello aplicamos una metodología de carácter mixto, cualitativa y cuantitativa, que nos aporte información sobre los perfiles cognitivos de los estudiantes y los procesos de enseñanza-aprendizaje. La parte cualitativa se apoya en grupos de discusión con los estudiantes y con los docentes, así como entrevistas a los equipos directivos de los centros. La parte cuantitativa adopta la técnica del cuestionario como instrumento de recogida de información. Aunque este artículo se centra en la descripción de los resultados cuantitativos derivados del análisis estadístico del cuestionario, en la discusión de los mismos incorporamos algunas observaciones cualitativas que complementan los datos procedentes de los estudiantes.

Dicho cuestionario se ha diseñado en base al modelo de John Biggs (1979,1987), con las correspondientes subescalas “motivacionales” y “estratégicas” que reflejan los enfoques prototípicos del aprendizaje (superficial, profundo y logro); completado con varias escalas de percepción por los estudiantes del contexto de enseñanza y aprendizaje (metodología, sistemas de evaluación, prioridades y recursos docentes). Finalmente hemos considerado cuatro:

- **Motivación Profunda (Deep Motivation: DM):** podríamos definirla como motivación intrínseca del estudiante con momentos de gran satisfacción al estudiar, con interés por cualquier tema cuando lo empieza a trabajar, con gran dedicación al estudio porque le interesan los contenidos y con asistencia a la mayoría de las clases con los temas preparados y con preguntas a plantear. Esta subescala se integra totalmente en la escala enfoque profundo.
- **Estrategia Profunda (Deep Strategy: DS):** el alumno tiene interés por la mayoría de los temas y les dedica tiempo adicional, necesita trabajar los temas para extraer sus propias conclusiones, necesita estar seguro de que comprende los temas importantes por completo, amplía durante su tiempo libre lo que le ha resultado interesante en las clases y hace un esfuerzo por consultar la mayoría de las lecturas recomendadas. Esta subescala también se integra totalmente en la escala enfoque profundo.
- **Motivación Superficial (Superficial Motivation: SM):** la motivación del estudiante es extrínseca, intenta aprobar con el menor esfuerzo posible, sin interés en los temas del curso por lo que trabaja lo mínimo, no encuentra sentido a aprender aquellos temas que difícilmente le preguntarán en los exámenes. Esta subescala se integra totalmente en la escala enfoque superficial.

- Estrategia Superficial (Superficial Strategy: SS): el estudiante sólo estudia lo que se le pide en clase, realiza un aprendizaje memorístico y mecánico aunque no entienda los conceptos y piense que los profesores no deben esperar una dedicación de los estudiantes a aquellos temas que no entrarán en los exámenes. Finalmente, está convencido de que la mejor forma de aprobar es recordar las respuestas a las preguntas que probablemente le caerán en los exámenes. Esta subescala se integra totalmente en la escala enfoque superficial.

También se han considerado varias dimensiones de las estrategias de aprendizaje según Navaridas (2004) e ítems relacionados con las variables “Motivación de acceso a la carrera” y “Elaboración de Metas Académicas” del Cuestionario de Metas de Aprendizaje (C.M.A.) (Hayamizu y Weiner, 1991), además de los ítems de identificación de las características personales y académicas de los estudiantes. El cuestionario utilizado inicialmente constó de 198 ítems, atendiendo a las diferentes variables y dimensiones establecidas, reduciéndose posteriormente tras la primera fase de recogida de información a 177 ítems, tanto para facilitar su cumplimentación como para desechar preguntas abiertas a las que prácticamente nadie contestaba².

El cuestionario final se configuró con las siguientes dimensiones:

Presagio:

CONTEXTO (Pc): Percepción del curso

INPUT (Pi): Motivación académica y formación previas. Confianza en posibilidades y prioridades para el curso. Preferencias metodológicas de los estudiantes (estrategias, recursos y evaluación).

Proceso:

PROCESO (Pp): Percepción prioridades del profesorado. Usos metodológicos profesorado (estrategias, recursos y evaluación). Estrategias de aprendizaje (Navaridas, 2004). Enfoque de Aprendizaje (R-SPQ-2F) de Biggs y otros 2001 y adaptado por De la Fuente y Martínez, 2003.

Producto o resultados:

PRODUCTO (Pr): Rendimiento hasta el momento. Nivel de exigencia-esfuerzo. Evaluación percibida como justa. Planificación del aprendizaje. Profundidad del aprendizaje.

A continuación se presentan en la Tabla 1 las subescalas del cuestionario de estudiantes, las dimensiones que le corresponden y el número de variables o preguntas pertenecientes a cada dimensión.

² http://grupos.unican.es/mide/medea/instrumentos/1%C2%BAcuestionario_generico_estudiantes_abreviado.pdf

Subescalas	Dimensiones	Variables/ítems cuestionario estudiantes	Porcentaje (%)
1. Características Individuales (Variable Presagio)	Datos Identificación	7	4,19%
	Nivel de Competencia percibida	2	1,20%
	Asistencia y dedicación	3	1,80%
	Preferencia por diferentes Métodos de Enseñanza	13	7,78%
	Preferencia por diferentes Recursos de Enseñanza	7	4,19%
	Preferencia por diferentes Tipos de Evaluación	11	6,59%
	Estilo y concepción de aprendizaje (Navaridas)	23	13,77%
	Apoyos y ayuda	4	2,40%
	Expectativas previas	3	1,80%
	Total Subescala	73	43,71%
2. Percepción del Contexto de Enseñanza (Variable Presagio)	Percepción del curso	6	3,59%
	Percepción metodología docente del profesor@	14	8,38%
	Percepción prioridades del profesor@	6	3,59%
	Nivel de uso del profesor de diferentes Metodologías de Enseñanza	13	7,78%
	Nivel de uso del profesor de diferentes Recursos de Enseñanza	7	4,19%
	Nivel de uso del profesor de diferentes Tipos de Evaluación	11	6,59%
	Recursos del estudiante a la hora de estudiar	5	2,99%
	Tipo de dedicación del tiempo de trabajo personal	5	2,99%
	Nivel de exigencia-esfuerzo	1	0,60%
	Evaluación percibida como justa	2	1,20%
	Planificación del aprendizaje	2	1,20%
	Profundidad del aprendizaje	2	1,20%
	Total Subescala	74	44,31%
3. Planteamiento Estratégico (Variable de Proceso)	Enfoque de Aprendizaje (RSPQ-2F)	20	11,98%
	Total Subescala	20	11,98%
Nº Total de variables/ítems		167	100,00%

Tabla 1. Dimensiones y variables del cuestionario de estudiantes.

Para la elaboración de este trabajo, se ha realizado un análisis factorial con el conjunto de ítems de cada dimensión para comprobar si estaban bien ubicados y para poder reducir todos los elementos a unos pocos representativos (ver Blanco y otros, 2011 y Castro y otros, 2012). Así, en relación a la primera dimensión del instrumento (Preferencias metodológicas y usos metodológicos de los estudiantes), el análisis realizado permitió reorganizarla en tres escalas (estrategias metodológicas, recursos y evaluación) y en 10 subescalas: orientación práctica, técnica expositiva, ejercicios en grupo, seminario, recursos de lápiz y papel, recursos digitales, evaluación mediante trabajos y casos, pruebas abiertas y proyectos, pruebas cerradas y, finalmente, evaluación continua y exámenes orales. La media del conjunto de los elementos de cada subescala constituyó la puntuación de la misma.

La **muestra** utilizada en esta primera fase del estudio está formada por 394 estudiantes que pertenecen al primer curso de los nuevos grados de Biología, Maestro de Educación Infantil, Pedagogía e Historia del Arte, agrupando al alumnado encuestado en tres facultades: Biología, Formación del Profesorado y Educación y Geografía e Historia. Hasta el momento se han analizado los datos de estudiantes de los primeros cursos, a

los que se asignó un código permanente para su seguimiento a lo largo de los diferentes años.

Respecto a los *datos de identificación*, los estudiantes que han formado parte de la muestra en la primera fase del estudio pertenecen al primer curso de los nuevos grados de Biología (169/42,9%), Maestro de Educación Infantil (92/23,4%), Pedagogía (72/18,3%) e Historia del Arte (61/15,5%). Si agrupamos al alumnado encuestado en tres facultades obtenemos: Biología (169/42,9%), Formación del Profesorado y Educación (164/41,6%) y Geografía e Historia (61/15,5%).

	<i>N</i>	% <i>válido</i>	% <i>acumulado</i>
Biología	169	42,9%	42,9%
Historia del Arte	61	15,5%	58,4%
Maestro de Educación Infantil	92	23,4%	81,7%
Pedagogía	72	18,3%	100,0%
Total	394	100,0%	

Tabla 2. Titulaciones.

La mayoría del alumnado encuestado son mujeres (76,8%), con edades comprendidas entre los 18 y 19 años (73,2%) y sólo un 16,0% compagina los estudios con un trabajo que le permita soportar los costes de su formación universitaria.

Resultados

Nos centraremos en la descripción de los resultados relativos a las Estrategias y Enfoques de Aprendizaje utilizados por los alumnos encuestados, buscando y analizando diferencias con otras variables a estudio (características personales y académicas, motivación, apoyos, expectativas, resultados, esfuerzo, satisfacción y enfoques de aprendizaje). A continuación exponemos los principales resultados obtenidos.

Condiciones y expectativas previas

En lo relativo a su *motivación académica*, un significativo porcentaje del alumnado afirma haber elegido su carrera universitaria *por gusto* (95,7%), por adquirir una buena formación (94,2%) y por la posibilidad de obtener un buen trabajo al finalizar la titulación (79,6%); mientras que expresan no haberla escogido por presiones familiares (92,2%), por la obtención del título (67,0%) o por su prestigio (65,6%). De estos datos se puede concluir que la elección del alumnado responde, fundamentalmente, lo que suele denominarse motivación intrínseca (Maslow, 1998).

Se solicitó al alumnado que sometiera a consideración algunas cuestiones relativas a su propio *nivel de competencia*. Sobre este particular es necesario destacar que un elevado porcentaje afirma haber cursado una modalidad de bachillerato relacionada con la titulación cursada (77,6%), considerando que su nivel de competencia académica alcanzada en la educación secundaria ha sido alto (44,0%) o medio (40,9%). De forma significativamente mayoritaria el alumnado encuestado confía en sus posibilidades académicas (80,7%). Sobre el rendimiento alcanzado en el primer cuatrimestre, un 58,7% afirma que se sitúa en torno al aprobado y sólo un 2,1% lo considera sobresaliente.

En relación a los *resultados* y el *esfuerzo desarrollado* por el alumnado, éste manifiesta de forma mayoritaria que ha sido, hasta el momento, el previsto (40,7%) o mayor (31,9%), afirmando en un 73,8% que las calificaciones obtenidas tienen una correspondencia media con el esfuerzo, que se corresponden con lo aprendido (74,1%), destacando sentirse competentes en los aprendizajes del curso (89,2%) y que su prioridad para este curso es mayoritariamente aprobar todas las asignaturas independientemente de las notas (48,8%).

Sobre la *satisfacción percibida en la organización de las tareas, el tiempo disponible y la profundidad de los aprendizajes*, un 74,4% del alumnado afirma estar satisfecho con la planificación de tareas realizada y con la profundidad con la que ha trabajado (73,9%), aunque mayoritariamente muestran baja satisfacción con el tiempo disponible para el estudio (55,8%), dedicando una media de 10 horas semanales a la realización de sus tareas académicas.

En relación a las *medidas de apoyo* y ayuda que necesitan y utilizan los estudiantes en el desarrollo de sus estudios, se observa que el 66,1% no asiste a clases particulares, que acuden escasamente a las tutorías “ordinarias” (el 51,8%), mostrándose más partidarios de la tutoría individualizada (39,0%), seguida de las tutorías colectivas (32,7%) y el asesoramiento por correo electrónico (23,2%). Su principal recurso para resolver dudas son los propios compañeros (el 36,3% de los casos) y el/la profesor/a (31,1%).

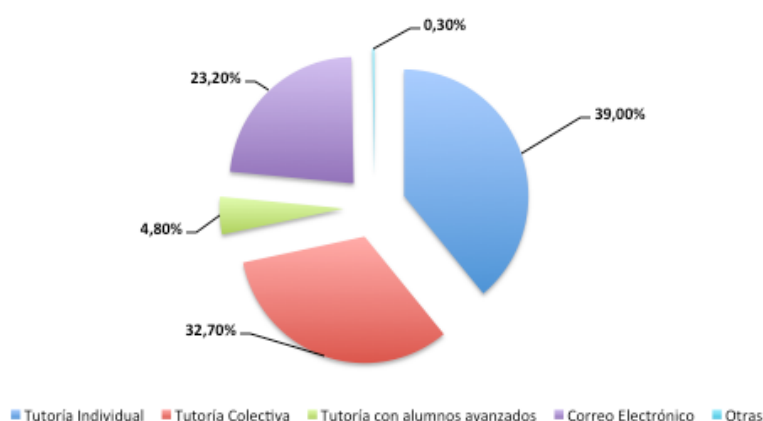


Gráfico 1: Porcentajes de elección del sistema tutorial de apoyo.

La mayoría del alumnado manifiesta tener unas *expectativas* previas “medias” (47,7%) y “altas” (39,3%). Estas expectativas se han mantenido durante el curso prácticamente en la mitad de los estudiantes consultados (47,6%), distribuyéndose la mitad restante a partes iguales entre quienes habían descendido (26,6%) y en los que habían aumentado (25,8%). Una mayoría de estudiantes (el 61,2%) manifiesta que la información previa (de los/as compañeros/as o de otras personas) sobre la dificultad de algunas asignaturas o de la carrera no les ha influido, ni negativa ni positivamente, mientras que sólo un 13,5% del alumnado encuestado destacada la influencia positiva de estas informaciones.

Estrategias y Enfoque de Aprendizaje

a) Estrategias

Los recursos y materiales utilizados por el alumnado a la hora de estudiar son siempre o casi siempre las *fotocopias* (77,9%), los *apuntes* (67,3%) y *libros o manuales* de la asignatura (55,0%), mientras que descartan mayoritariamente la utilización de otros recursos (*libros de consulta, programas informáticos y recursos de Internet*) que implican una búsqueda activa de información y mayor implicación en el aprendizaje. Además afirman *dedicar su tiempo fuera de clase* (siempre o casi siempre) a realizar trabajos académicos (63,2%), *estudiar la materia* (52,3%) y *completar o contrastar los apuntes de clase* (47,5%); mientras que descartan, también mayoritariamente (nunca o casi nunca), *idear proyectos* (73,3%) como actividad prioritaria para estudiar y superar sus asignaturas.

Las estrategias más utilizadas a la hora de estudiar son mayoritariamente aquellas que se pueden tipificar como “*proactivas*” (Navaridas, 2004), seguidas de las “*adaptativas*” (ver tabla general en Anexo I). Para seleccionar sus estrategias y adaptarse a las asignaturas es especialmente importante para el estudiante conocer el tipo de pruebas o exámenes, más que el estilo de enseñanza docente. Los resultados obtenidos en las evaluaciones también pueden modificar su forma de estudiar. Las técnicas del subrayado, la elaboración de resúmenes, la repetición, los gráficos y esquemas o el ejercicio mental de explicar la materia a otro compañero... son algunas de las estrategias más frecuentes.

Si analizamos con detenimiento el gráfico siguiente, se puede observar como aisladamente aparecen con cierta importancia otras estrategias de diferente naturaleza (*elaboración y repetición*), lo que permite descartar la existencia de un patrón uniforme en la utilización de estrategias de aprendizaje.

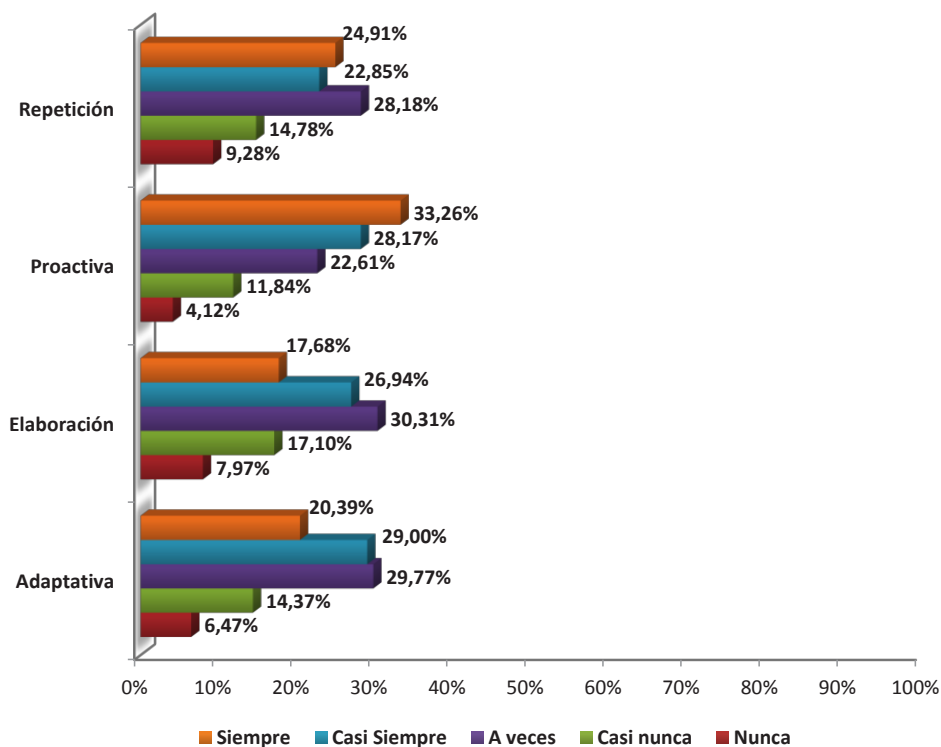


Gráfico 2: Elección de las Estrategias de Aprendizaje (%).

- Estrategias Adaptativas

Conocer cómo va a ser la evaluación del profesor es la principal estrategia “adaptativa” del estudiante a la hora de enfocar su estudio (*casi siempre y siempre*: 62,3%). Esto muestra la importancia que tiene el modelo evaluador adoptado como condicionante de la estructura de aprendizaje de los estudiantes. Los resultados obtenidos en las evaluaciones previas llevan a revisar la forma de estudiar a numerosos estudiantes (46,4%), lo que resalta el valor de transmitir adecuadamente dichos resultados.

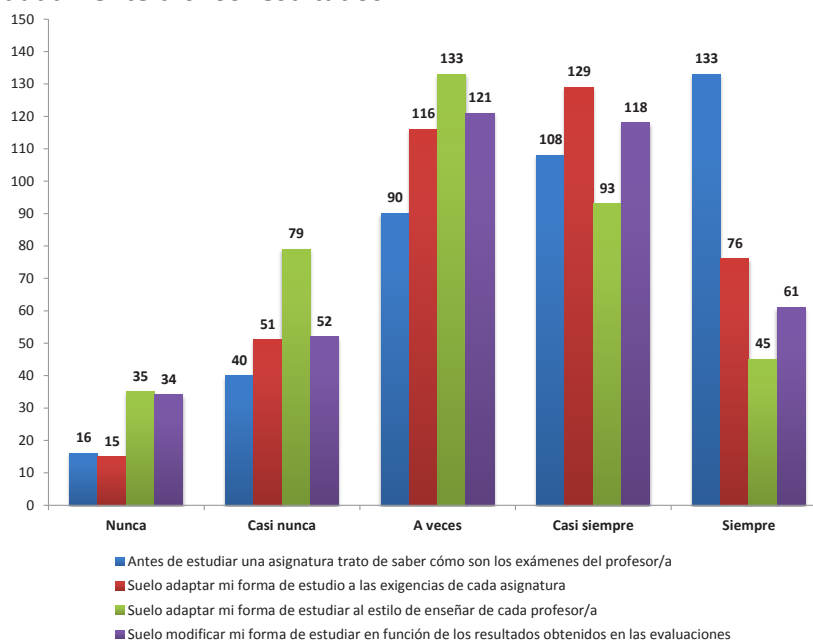


Gráfico 3: Estrategias de aprendizaje “Adaptativas” (f).

- Estrategias de Elaboración

Las estrategias de elaboración utilizadas por los estudiantes ponen de manifiesto la importancia de aportar una visión global de un tema en el proceso de enseñanza; así como de establecer alguna asociación de sus contenidos con experiencias de los estudiantes.

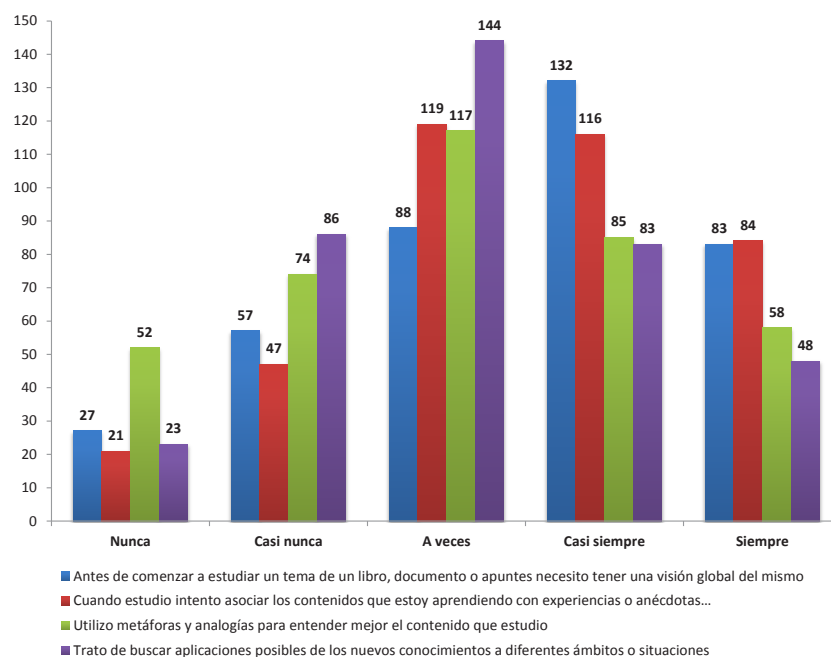


Gráfico 4: Estrategias de aprendizaje de "Elaboración" (f).

- Estrategias Proactivas

Destaca significativamente la utilización como estrategia de aprendizaje por parte del alumnado (siempre o casi siempre) del *subrayado o destaque de las ideas más relevantes* a medida que estudia (87,7%) y la elaboración de pequeños resúmenes del material de aprendizaje (64,5%).

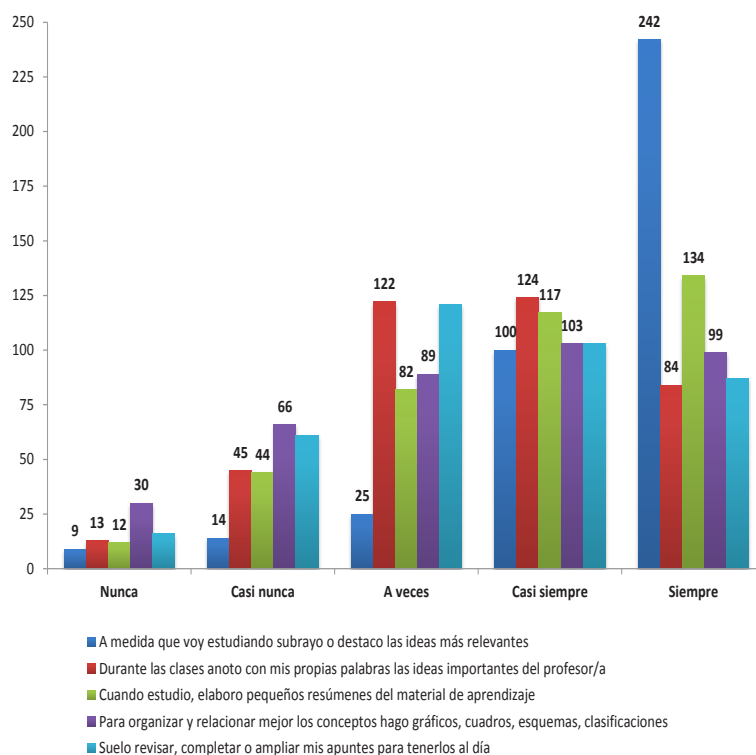


Gráfico 5: Estrategias de aprendizaje "Proactivas" (f).

- Estrategias de Repetición

La estrategia “memorización para el examen” tiene una alta incidencia entre el alumnado encuestado (46,1%). No obstante, es más destacable desde el punto de vista didáctico el valor que tiene el ejercicio/simulación de explicar a un compañero el conocimiento aprendido.

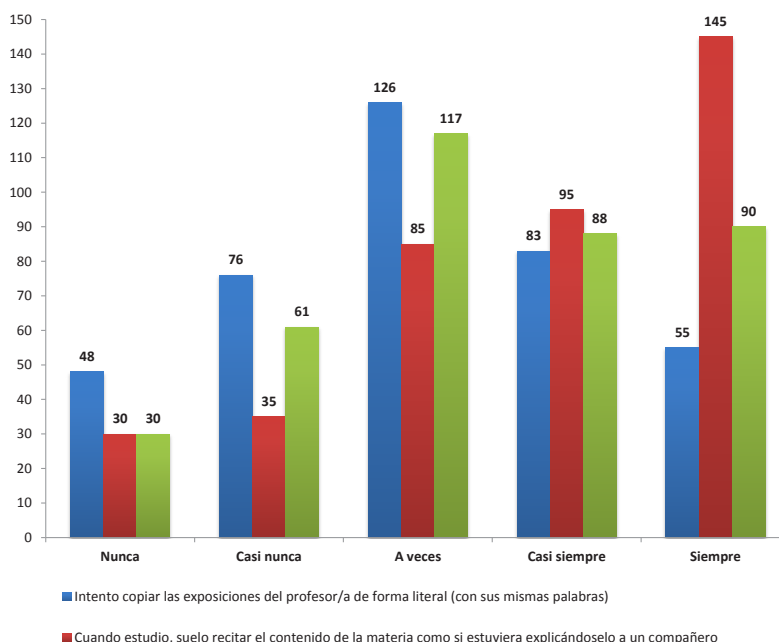


Gráfico 6: Estrategias de aprendizaje de “Repetición” (f).

- Estrategias de aprendizaje según titulaciones

En un análisis por titulaciones de las preferencias existentes en el uso de las diferentes estrategias de aprendizaje (Adaptativas, Elaboración, Proactivas y de Repetición), se ha observado que en todas las titulaciones las estrategias denominadas “Proactivas” son las que tienen mayor peso, es decir, las que el alumnado encuestado ha seleccionado “casi siempre” o “siempre” con mayor frecuencia, confirmando los resultados observados en el análisis general descrito.

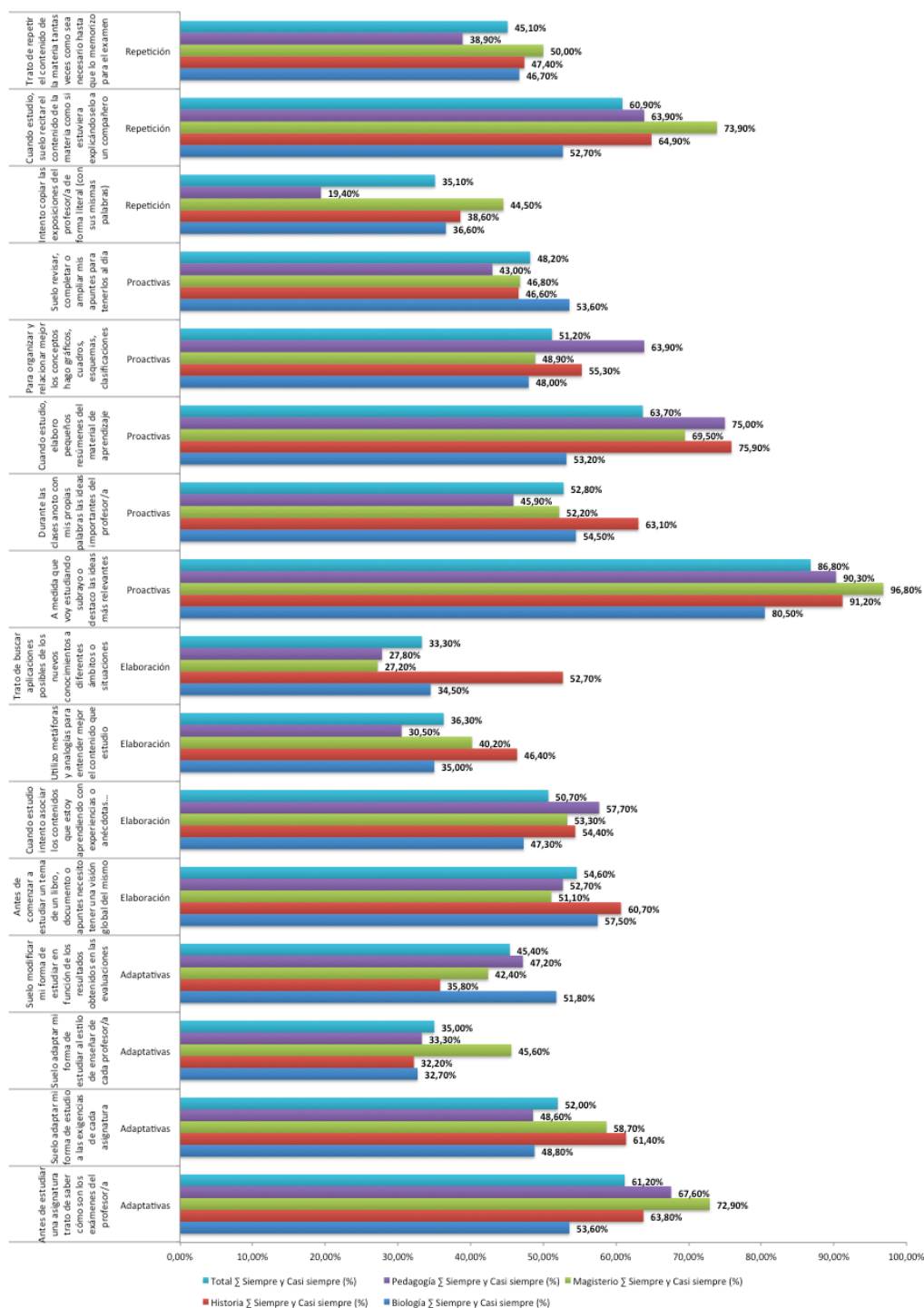


Gráfico 7: Sumatorio de porcentajes de elección (Siempre o Casi Siempre) de las estrategias de aprendizaje por titulación.

Sobre la segunda opción de elección en función de las titulaciones analizadas aparecen algunas diferencias, lo que viene a confirmar que el alumnado recurre a unas u otras en función de las situaciones académicas a las que se enfrenta, ya que, por ejemplo, son las estrategias “Adaptativas” la segunda opción en las titulaciones de Biología y Pedagogía, mientras que el alumnado de Magisterio se decanta por las estrategias “Repetitivas” y en la titulación de Historia por las de “Elaboración” (ver Tabla total en Anexo II).

b) Diferencias relacionadas con el rendimiento académico

En el siguiente bloque pasamos a analizar si existen diferencias entre los resultados del alumnado en términos de rendimiento académico y otras variables como son: las expectativas previas, el nivel de dedicación, el esfuerzo empleado y el aprendizaje adquirido.

- Rendimiento académico y expectativas previas

Con el objetivo de analizar si existe una relación significativa entre las expectativas que tenía el alumnado antes de iniciar sus estudios y el rendimiento académico obtenido hasta el momento, se ha realizado la prueba de chi-cuadrado, obteniendo un resultado de 0,058 (Chi-cuadrado=16,457 ; gl=9), por lo que inicialmente no se puede afirmar con rotundidad que exista una relación significativa entre ambas variables. No obstante, y dado que el valor de chi-cuadrado se sitúa en el margen que separa las correlaciones significativas de las no significativas, parece necesario realizar un análisis más detallado (Tabla 3).

Rendimiento medio en la titulación Expectativas previas	Suspenso		Aprobado		Notable		Sobresaliente		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Ninguna	2	5,3	6	2,6	1	0,9	0	0,0	9	2,3
Bajas	8	21,1	26	11,4	7	6,1	1	12,5	42	10,8
Medias	21	55,3	109	47,8	51	44,7	3	37,5	184	47,4
Altas	7	18,4	87	38,2	55	48,2	4	50,0	153	39,4

Tabla 3. Rendimiento académico y Expectativas previas.

Sobre los datos presentados es necesario destacar que sólo 2,3% de los estudiantes inició sus estudios sin expectativas sobre los resultados que podría alcanzar. Un 39,43% de los estudiantes (n=153) accedió a los estudios con unas expectativas previas altas, y sólo el 38,56% de ellos (n=59) obtuvo calificaciones acordes con esas expectativas (Notable-Sobresaliente). También es destacable que el 47,8% de los estudiantes con un rendimiento medio de aprobado (n=109) presentaba unas expectativas previas acordes con su rendimiento (medias), mientras que un 38,2% de estos alumnos ha visto reducidas sus expectativas (n=87). En relación al alumnado que manifiesta tener un rendimiento medio hasta el momento de notable-sobresaliente (n=122) es necesario destacar que un 92,62% (n=113) partía con expectativas iniciales medias-altas.

A raíz de los resultados observados podemos derivar que existe cierta relación entre las expectativas previas y el rendimiento académico, ya que como se puede observar (Tabla 3) el alumnado con expectativas más bajas obtiene peores resultados, mientras que los estudiantes con mejores expectativas están confirmándolas con sus resultados medios obtenidos hasta el momento.

- *Rendimiento académico y nivel de dedicación*

Pasamos a continuación a analizar las variables rendimiento académico y nivel de dedicación (horas semanales dedicadas al estudio y/o preparación de las materias), entre las que inicialmente podemos atribuir una relación directa, dado el resultado obtenido en la prueba de chi-cuadrado, 0,022 (Chi-cuadrado=132,822 ; gl=102). En la siguiente tabla se presentan los resultados obtenidos al respecto.

Nivel de dedicación	N	Media	Desv. típica	Error típico	Límite inferior	Mín.	Límite superior	Máx.
Rendimiento								
Suspense	35	5,57	5,025	0,849	3,85	1	7,3	20
Aprobado	219	9,4	8,448	0,571	8,28	1	10,53	50
Notable	112	11,85	9,18	0,867	10,13	2	13,57	60
Sobresaliente	8	13,25	11,901	4,208	3,3	2	23,2	60
Total	374	9,86	8,663	0,448	8,98	1	10,74	60

Tabla 4. Rendimiento académico y nivel de dedicación.

Como se observa, el alumnado manifiesta dedicar una carga media de trabajo de 9,86 horas semanales. A mayor dedicación se observa un mayor rendimiento medio, aunque es necesario realizar alguna matización al respecto, pues, a raíz de los resultados, no podemos afirmar que a partir de una determinada carga de trabajo, que podríamos establecer entre las 10-12 horas semanales, dedicar más horas vaya a garantizar mejores calificaciones. A partir de estos niveles de dedicación entrarían en juego otras variables como las estrategias que utilice el estudiante, su motivación o su enfoque de aprendizaje.

- *Rendimiento académico y esfuerzo empleado*

El análisis mediante la prueba de chi-cuadrado alcanza un resultado de 0,000 (Chi-cuadrado=95,669; gl=12), lo que inicialmente nos permite afirmar que existe una relación significativa entre el rendimiento académico y el esfuerzo empleado. En la Tabla 8 se presentan las frecuencias y porcentajes de ambas variables.

Rendimiento medio en la titulación	Suspense		Aprobado		Notable		Sobresaliente		Total	
Calificaciones reflejo del esfuerzo	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Muy por debajo	3	8,1	6	2,7	2	1,8	0	0,0	11	2,9
Bastante por debajo	13	35,1	34	15,2	7	6,3	1	14,3	55	14,5
Término medio	21	56,8	172	77,1	82	73,2	4	57,1	279	73,6
Bastante por encima	0	0,0	11	4,9	21	18,8	1	14,3	33	8,7
Muy por encima	0	0,0	0	0,0	0	0,0	1	14,3	1	0,3

Tabla 5. Rendimiento académico y esfuerzo empleado.

Analizando con detalle los datos presentados en la tabla adjunta se observa que el 73,6% de los estudiantes encuestados (n=279) afirman que sus calificaciones reflejan el esfuerzo que han dedicado al estudio hasta el momento, mientras que un 17,4% de los estudiantes (n=66) afirman que sus calificaciones son inferiores. Un 9% de los estudiantes (n=34) afirma que sus calificaciones son superiores al esfuerzo que han realizado. Otro aspecto a destacar es que un 43,2% (n=16) del alumnado con calificaciones medias de suspenso (n=37) afirma que dichas calificaciones no se corresponden con el esfuerzo desarrollado, es decir, esperaban que sus calificaciones medias fueran más altas. En el otro margen de calificaciones podemos observar que dentro del grupo de estudiantes que alcanzan calificaciones medias entre el notable y el sobresaliente (n=119), un 8,40% afirma que sus calificaciones no se corresponden con el esfuerzo empleado, mientras que un 19,33% afirma que dichas calificaciones están por encima.

De los resultados obtenidos se puede afirmar que de forma general el alumnado considera que sus calificaciones reflejan con bastante exactitud el esfuerzo dedicado, hasta el momento, en cada una de sus titulaciones.

- *Rendimiento académico y aprendizaje adquirido*

El resultado de 0,000 en la prueba de chi-cuadrado ($\chi^2=71,794^a$; $gl=12$) nos permite afirmar que existe una relación significativa entre las variables “rendimiento académico” y “aprendizaje adquirido” (las calificaciones se corresponden con lo aprendido a lo largo del curso).

<div> <div>Rendimiento medio en la titulación</div> <div>Calificaciones corresponden con lo aprendido</div> </div>	Suspenso		Aprobado		Notable		Sobresaliente		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Muy en desacuerdo	5	13,5	11	4,9	5	4,4	0	0,0	21	5,5
Desacuerdo	18	48,6	53	23,6	6	5,3	1	14,3	78	20,4
Término medio	9	24,3	110	48,9	41	36,0	3	42,9	163	42,6
Acuerdo	4	10,8	47	20,9	57	50,0	2	28,6	110	28,7
Muy de acuerdo	1	2,7	4	1,8	5	4,4	1	14,3	11	2,9

Tabla 6. Rendimiento académico y aprendizaje adquirido.

En la Tabla 6 podemos observar que globalmente los estudiantes consideran que sus calificaciones se corresponden con lo aprendido (74,2%; n=284), mientras que un 25,8% (n=99) de los estudiantes consideran que sus calificaciones no se corresponden con los aprendizajes adquiridos. Si realizamos un análisis de las percepciones de los estudiantes en función de la calificación media obtenida hasta el momento de la encuesta (rendimiento académico), se observa que los estudiantes con calificaciones medias de suspenso (n=37)

mayoritariamente consideran que sus calificaciones no se corresponden con lo aprendido, en concreto un 62,1% (n=23). A medida que ascendemos en las calificaciones el porcentaje de desacuerdos disminuye pasando del 28,5% en los alumnos con calificaciones medias de aprobado, hasta el 9,7% en los estudiantes con calificaciones medias de notable. Esta tendencia se ve alterada en el grupo de alumnos con calificaciones medias de sobresaliente (n=7) ya que un 14,3% (n=1) considera que sus calificaciones no se corresponden con lo aprendido.

c) Enfoques de Aprendizaje

Como ya se ha señalado en otros trabajos (Ros y otros 2011; Goikoetxea y otros 2010; Argos González y otros 2010, 2011a), para diagnosticar el enfoque de aprendizaje hemos optado por integrar el cuestionario RSPQ-2F de BIGGS, adaptado por Fuente de la y Martínez (2003), en nuestro cuestionario de los estudiantes.

Al considerar el conjunto de los ítems, nos encontramos con un promedio ligeramente superior en el Enfoque Profundo (DA) con un 24,61 frente al 22,78 del Enfoque Superficial (SA). Para analizar estas diferencias con más detalle hemos constatado los casos en los que hay un predominio del Enfoque Profundo (DA>DS) con un 55,3%, de la Motivación Profunda (DM>SM) con un 68,3% y de la Estrategia Profunda (DS>SS) con un 37,3% de los casos³. Podríamos decir que el predominio del Enfoque Profundo está significativamente más condicionado por el elemento de Motivación que por el de las Estrategias de los estudiantes que se acercan más al tipo superficial, reafirmando los resultados obtenidos por otras universidades (Argos González y otros, 2010).

En particular, parece necesario destacar –considerando los ítems que configuran la dimensión Motivación Profunda (MA)- que a los estudiantes les resulta poco o muy poco emocionante el estudio (70,2%) o que no lleven preguntas preparadas sobre lo que quieren plantear en las clases (69,0%).

En el caso de la Estrategia Profunda (SA), sorprenden los elevados porcentajes de estudiantes que dedican nada o muy poco de su tiempo libre a ampliar e investigar más sobre los temas interesantes de las clases (82,8%) o que no encuentran interesantes la mayoría de los nuevos temas, por lo que no dedican tiempo adicional a conseguir más información sobre ellos (75,4%).

En un sentido positivo, en relación a la Motivación Superficial (MS) y Estrategia Superficial (SS), se puede apuntar que, de forma general, los estudiantes encuentran interesantes sus estudios, que el objetivo único de la asignatura no es aprobar con el mínimo esfuerzo y que no estudian mecánicamente o tratando de recordar respuestas probables a las preguntas de exámenes anteriores.

- Rendimiento académico y enfoques de aprendizaje

Pasamos a continuación a analizar las diferencias entre la variable rendimiento académico (rendimiento medio obtenido por el alumnado hasta el momento de la encuesta) y los enfoques de aprendizaje (Tabla 7). Para ello se ha realizado un contraste de medias, señalando para cada tipo de enfoque, estrategia y motivación el coeficiente eta (η) que nos permita derivar las diferencias existentes.

³ El sistema que hemos utilizado es el número de los casos en que la diferencia en la puntuación en dichos elementos era igual o superior a un punto.

Rendimiento medio hasta el momento Enfoques de aprendizaje	Suspenso		Aprobado		Notable		Sobresaliente		Total		
	N	\bar{X}	N	\bar{X}	N	\bar{X}	N	\bar{X}	N	\bar{X}	η
Motivación Profunda	38	11,03	229	12,60	115	14,30	8	14,75	390	12,99	0,284
Motivación Superficial	38	12,00	229	9,85	115	9,17	8	7,25	390	9,81	0,254
Estrategia profunda	38	10,71	229	11,08	115	12,76	8	13,00	390	11,58	0,239
Estrategia Superficial	38	14,95	229	13,22	115	12,08	8	10,25	390	12,99	0,231
Enfoque Profundo	38	21,74	229	23,68	115	27,06	8	27,75	390	24,57	0,288
Enfoque Superficial	38	26,95	229	23,07	115	21,25	8	17,50	390	22,80	0,262

Tabla 7. Rendimiento académico y enfoques de aprendizaje.

Como se observa en la tabla anterior, las medias relativas a la motivación, estrategia y enfoque profundos aumentan progresivamente desde las calificaciones más bajas hasta las más altas. En relación a la motivación, estrategia y enfoque superficiales se observa que la relación es inversa a la anterior, es decir, a menor calificación se observan mayores puntuaciones medias. Debemos tener en cuenta que los niveles de significación son de 0,000 en todos los casos, lo que inicialmente implicaría que existen diferencias significativas entre el enfoque, la estrategia y la motivación profunda con el rendimiento académico, si bien los bajos niveles de los coeficientes eta (η) hacen necesaria cierta cautela a la hora de interpretar los datos.

En consecuencia, podemos establecer, de manera tentativa, a raíz de los datos obtenidos, que cuando el alumnado afirma situarse en un enfoque profundo obtiene mejores calificaciones que aquellos estudiantes con un enfoque más superficial.

Discusión y conclusiones

Hemos presentado un avance de los resultados obtenidos en la Universidad de Oviedo pertenecientes al proyecto I+D+i, en el que participan también las Universidades del País Vasco y Cantabria. Estos resultados son de momento una aproximación que deberá confirmarse o refutarse con la incorporación de los datos de las otras dos universidades y el análisis longitudinal con el resto de datos que se están recogiendo en la actualidad. En este trabajo nuestro objetivo se ha centrado analizar la percepción del alumnado sobre los contextos de enseñanza y aprendizaje universitarios mediante tres grandes dimensiones de análisis: *características individuales, estrategias y enfoques de aprendizaje*.

En relación al *perfil de los estudiantes*, podemos destacar que el alumnado encuestado afirma tener un nivel de autocompetencia percibida media-alta (40,6%-43,7%), que confían en sus posibilidades (80,7%) y que eligen la titulación que cursan guiados por una motivación intrínseco-formativa. Se dedican en exclusiva al estudio

(89,3%), se inclinan más por el trabajo individual, no precisan ayudas o apoyos externos (66,1%) y, prácticamente la mitad de los alumnos (47,6%), al final del primer curso, mantienen las altas expectativas que manifestaban al inicio de los estudios universitarios. Se sienten satisfechos con la organización de las tareas, el tiempo disponible y la profundidad del aprendizaje (74,4%) y su esfuerzo.

Como conclusión general, podemos afirmar que los estudiantes están mayoritariamente satisfechos con la titulación que cursan y con la relación entre sus calificaciones y lo aprendido hasta el momento: En futuros estudios sería relevante analizar su satisfacción de los estudiantes con los métodos docentes, los apoyos con los que cuentan y el ambiente de clase y/o centro, yendo más allá de la motivación inicial y los resultados, para conocer mejor su perfil.

En relación a las *Estrategias de Aprendizaje*, se puede observar un predominio mayoritario de aquellas tipificadas como “proactivas” seguidas de las “adaptativas” (Navaridas, 2004). No obstante, los datos analizados no permiten afirmar la existencia de un patrón uniforme en su utilización, sino que, por el contrario, el alumnado recurre a unas u otras en función de las situaciones académicas a las que se enfrenta,

Las estrategias de aprendizaje, lejos de seguir un patrón estable en cada estudiante, constituyen un repertorio a partir del cual el estudiante selecciona aquellas que considera más adecuadas a su situación. Como afirman diversos trabajos (Castro y otros, 2012; González y otros, 2011), el alumnado recurre a unas u otras en función de las situaciones académicas a las que se enfrenta, buscando eficiencia y no sólo eficacia a corto plazo. Es decir, el alumnado trata de adaptarse decidiendo las estrategias que darán respuesta a las necesidades de cada momento, no optando únicamente por estrategias vinculadas con enfoques profundos, aunque sí se detecta una tendencia que relaciona los enfoques de aprendizaje más profundos con mejores resultados.

“...cada uno [estudiante] lo hace individualmente con su propio método de trabajo, yo tengo mi estilo propio de aprendizaje. En función de la asignatura cambias el método, en asignaturas de estudio hago esquemas, hago lecturas y después lo voy resumiendo. En las asignaturas que no son de estudiar intentas tener claras las cosas y aplicarlas en la solución de los problemas.” [Alumno001]

Cada asignatura, incluso cada parte de una asignatura, puede requerir estrategias diferenciadas. Hay asignaturas “de estudiar”, asignaturas de “hacer”, asignaturas de “manejar recursos”, etc...

“En las asignaturas de estudiar yo intento aprender las cosas claves y después leo para ir completando el esquema, las prácticas las hago en común con otros alumnos para ver sus soluciones...” [Alumno002]

El predominio de determinados “recursos” docentes hace que se conviertan en determinantes de las estrategias de aprendizaje del estudiante, más allá incluso de los denominados métodos. Así, una estrategia de trabajo en equipo, que en principio supondría una ruptura innovadora con la forma de trabajo individual, puede derivar en un cambio formal que poco afecta al núcleo del aprendizaje, por ejemplo, centrado en los apuntes.

“En general yo tomo mis apuntes en clase, los pido a compañeros y compañeras, los amplío si tengo tiempo, los comparo y después los estudiamos.” [Alumno003]

“Las prácticas me quitan muchísimo tiempo de estudiar y no son buenas prácticas.” [Alumno004]

Conscientes de este carácter adaptativo y cambiante de las estrategias de aprendizaje, sería interesante buscar patrones dominantes de aprendizaje en función de asignaturas/profesores, titulaciones, periodos, características de los estudiantes, etc. Estos serían unos ejemplos de patrones que parecen ir en aumento hoy en día:

“Yo llego a casa, miro el campus, completo los apuntes y estudio.” [Alumno005]

“Nosotros trabajamos en un documento en red, hacemos un borrador virtual y lo vamos completando.” [Alumno006]

En este sentido, es posible concluir que los diferentes métodos de enseñanza a emplear por el docente no afectan del mismo modo a los estudiantes, porque éstos organizan su aprendizaje con arreglo a las estrategias que usan con frecuencia o que consideran pertinentes en el marco de cada nueva asignatura. Cabe preguntarse, a su vez, quizás para futuras investigaciones, si realmente los métodos propuestos por De Miguel (De Miguel, 2006) han calado en las aulas universitarias, ya que el alumnado, al referirse a sus clases, ofrece testimonios en los que relaciona muy directamente las clases universitarias con procesos de recogida de apuntes y realización de prácticas, que nos lleva a pensar que en el aula universitaria, el modelo dominante sigue siendo la clase teórica-magistral, quizás aún bastante alejada del desarrollo de competencias.

En cuanto al *planteamiento estratégico o enfoque de aprendizaje*, se detecta una escasa diferencia favorable al enfoque profundo (24,61) frente al superficial (22,78), observando como el Enfoque Profundo está significativamente condicionado por la dimensión de Motivación. Este hecho nos hace pensar que quizá sea acertado plantear un tercer enfoque, a medio camino entre ambos, el del rendimiento estratégico (Biggs, Kernber y Leurng, 2001), ya que no se dan unas diferencias notables entre ellos, y los resultados obtenidos permiten afirmar que el enfoque de aprendizaje depende en buena medida de la materia, las tareas o la motivación (dándose conjuntamente el interés intrínseco por aprender y el extrínseco por aprobar). Los resultados nos hacen pensar que el enfoque de aprendizaje del estudiante es más o menos profundo o superficial en función de diversas variables, pero siempre es estratégico, ocupando un papel preponderante la motivación internalizada (Álvarez y otros, 1998).

Por ello, pensamos que el “buen” enfoque de aprendizaje en realidad no existe, es algo que condicionan las materias, las demandas del/la profesor/a y la motivación. Se trata de un proceso de “negociación” tácito donde el estudiante en gran medida se adapta modificando y reconduciendo sus propios esquemas, al menos temporalmente. Efectivamente, como plantean algunos autores (Biggs, 1987, 1989; Biggs, Kernber y Leurng, 2001), los enfoques y las estrategias de aprendizaje no constituyen marcos cerrados, sino categorías generales interesantes para comprender las diversas formas de aprendizaje de los estudiantes.

“Yo para estudiar tengo que hacer mis propios apuntes y esto tiene ventajas y sus inconvenientes. Yo normalmente utilizo apuntes y las imágenes de los Power Points, normalmente no amplías, no está siempre claro a dónde tienes que llegar y a veces estudias cosas interesantes y te complicas la vida cuando no era necesario profundizar tanto y eso tampoco lo valoran.” [Alumno007]

“Cada clase tiene su forma de estudiar y cada asignatura la estudio de manera particular. Algunas sólo con los apuntes de clase, otras apoyadas en recursos bibliográficos.” [Alumno008]

También hay estudiantes en los que las “formas” docentes ejercen poca influencia:

“Yo no he cambiado mi manera de trabajar a pesar de las formas.” [Alumno009]

Esto no impide reconocer la existencia de sistemas más efectivos que otros para el aprendizaje, los cuales en gran medida están condicionados por las estrategias docentes. Por tanto, el profesorado tiene una responsabilidad esencial a la hora de encaminar las estrategias de aprendizaje del estudiante, tanto las afectivas como las cognitivas (González Pienda y otros, 2002; Villa y Poblete, 2007; Gargallo y otros, 2009).

Siempre hay un trabajo de reelaboración por el propio estudiante del conocimiento transmitido, más allá de la actividad en el aula.

“Yo creo que si voy copiando y copiando e intentar memorizarlo no creo que el aprendizaje sea mucho, yo ya leeré los apuntes después en mi casa, haré los esquemas y los memorizaré pero tengo que entender qué es lo que cojo en clase, en clase no estoy aprendiendo nada solo estoy recogiendo apuntes.” [Alumno0010]

La experiencia de los estudiantes confirma la falta de correspondencia entre tiempo dedicado al aprendizaje y aprendizaje relevante, siendo éste relativamente pequeño en el conjunto del tiempo total de enseñanza.

“El tiempo lo pasamos en pasar apuntes y en preparar las prácticas que te comentamos pero no es eficaz el uso del tiempo.” [Alumno011]

Una vez analizados los datos recogidos en cuatro titulaciones en el nuevo contexto de enseñanza-aprendizaje del Espacio Europeo de Educación Superior vemos que los cambios en las estrategias y enfoques de aprendizaje de los estudiantes no son inmediatos pero sí claramente sensibles a las demandas y metodologías docentes, en cuya transformación debemos seguir insistiendo.

Referencias bibliográficas

- Álvarez y otros (1998). Componentes de la motivación: evaluación e intervención académica. *Aula abierta*, 71, 91-120.
- Argos, J., Castro, C., Ezquerra, M^a P., Osoro, J. M. y Salvador, L. (2010). Estudio de los contextos de enseñanza y aprendizaje universitarios percibidos por estudiantes y profesores: avance de resultados de la percepción de los estudiantes. *I Congreso Internacional Virtual de Formación del Profesorado. La formación del profesorado en el siglo XXI: propuestas antes los cambios económicos, sociales y culturales*. <http://congresos.um.es/cifop/cifop2010/paper/view/11251/10561> [Fecha de consulta: 6/11/2012].
- Argos, J., Castro, C., Ezquerra, M^a P., Osoro, J. M. y Salvador, L. (2011a): Estudio de los contextos de enseñanza y aprendizaje universitarios percibidos por estudiantes y profesores: avance de resultados de la percepción de los estudiantes. En J.J. Maquillon y otros. (Coords.). *Innovación educativa en la enseñanza formal*. Murcia: Editum. pp. 795-804. <http://edit.um.es/library/docs/books/9788469428429.pdf> (consultado 15/09/2012).
- Argos, J., Castro, C., Ezquerra, M^a P., Osoro, J. M. y Salvador, L. (2011b): Percepción de los estudiantes universitarios sobre los contextos de enseñanza y aprendizaje

- en las nuevas titulaciones de Grado. En J. Román, M.A. Carbonero y J. Donoso (comp). *Educación y desarrollo en una sociedad multicultural*. Madrid: Asociación de Psicología y Educación. 2665-2681.
- Benito, A. y Cruz, A. (2005). *Nuevas claves para la docencia universitaria en el Espacio Europeo de Educación Superior*. Madrid: Narcea.
- Biggs, J. (1979): Individual differences in study process and the quality of learning outcomes. *Higher Education*, 8, 381-394.
- Biggs, J. B. (1987). *Student Approaches to Learning and Studying*. Hawthorne, Victoria, Australian Council for Educational Research.
- Biggs, J. B. (1989). Approaches to the enhancement of tertiary teaching. *Higher Education Research and Development*. 8, 7-25.
- Biggs, J. B.; Kernber, D. & Leurng, D.Y.P. (2001). The revised two-factor Study Process Questionnaire: R-SPQ-2F. *British Journal of Educational Psychology*, 71, 133-149.
- Blanco, L. S., González, J. A., Muñoz, M. P. E., Sierra, J. M. O., & Castro, A. (2011). Perfiles de estilos de aprendizaje de los estudiantes universitarios y metodologías docentes. *Bordón. Revista de pedagogía*, 63 (2), 41-52.
- Bolívar, A. (2008). El discurso de las competencias en España: educación básica y educación superior. *Revista de Docencia Universitaria (Red U)*, número monográfico, 2. http://www.redu.um.es/Red_U/m2/ (consultado 20/09/2012)
- Bozu, Z. y Canto Herrera, P. J. (2009). El profesorado universitario en la sociedad del conocimiento: competencias profesionales docentes. *Revista de Formación e Innovación Educativa Universitaria*, 2 (2), 87-97.
- Carrascosa, J. (2005). La evaluación de la docencia en los planes de mejora de la Universidad. *Educación XXI*, 8, 87-101.
- Castro, A., Ezquerro, P., Argos, J., Osoro, J.M. y Salvador, L. (2012). Dimensionalidad de los enfoques de aprendizaje de los estudiantes universitarios. En Guerra, F. & otros (Coord.). *Estilos de aprendizaje: investigaciones y experiencias*, Santander, Universidad de Cantabria.
- Cid, S. (2008). El uso de estrategias de aprendizaje y su correlación con la motivación de logro en los estudiantes. *REICE*, 6 (3), 100-120.
- De Miguel, M. (Dir.); Apodaka, P.; Arias, J. M.; Echeverría, M. J.; y García, E. (2003). *Evaluación de la calidad de las titulaciones universitarias: Guía Metodológica*. Madrid: MEC.
- De Miguel, M. (Coord.). (2006). *Metodología de enseñanza y aprendizaje para El desarrollo de competencias. Orientaciones para el profesorado universitario ante el Espacio Europeo de Educación Superior*. Madrid: Alianza.
- Escudero, J. M. (2007). Las competencias profesionales y la formación universitaria: posibilidades y riesgos. *Revista de Docencia Universitaria (Red U)*, 2 (3). http://www.redu.um.es/Red_U/1/ (consultado 18/09/2012)
- Frías, J. y Narváez, C. (2010). Motivación y ejercicio docente en la educación superior. Una aproximación conceptual. *Educere*, 14 (48), 21-27.

- Fuente, J. de la y Martínez, J.M. (2003). Cuestionario del proceso de estudio revisado. Version castellana. Revised Study Process Questionnaire (R-SPQ-2F) de BIGGS, KERNBER Y LEURNG, 2001. Universidad de Almería.
- Gargallo, R. y otros (2007): Actitudes ante el aprendizaje y rendimiento académico en los estudiantes universitarios. *Revista Iberoamericana de Educación*, 42(1), 11-11.
- Gargallo, R y otros (2009): el cuestionario CEVEAPEU. Un instrumento para la evaluación de las estrategias de aprendizaje de los estudiantes universitarios. *Relieve*, 15 (2), 1-31. http://www.uv.es/relieve/v15n2/relievev15n2_5.htm (07/2010).
- Goikoetxea, J., Aramendi, P., Buján, K., Rekalde, I. y Ros, I. (2010). Estudio de los contextos de enseñanza y aprendizaje universitarios percibidos por estudiantes y profesores: Propuesta Metodológica. *I Congreso Internacional Virtual de Formación del Profesorado. La formación del profesorado en el siglo XXI: propuestas antes los cambios económicos, sociales y culturales*. <http://congresos.um.es/cifop/cifop2010/paper/view/9491/11011> [Fecha de consulta: 3/11/2012].
- González, J.L. y otros (2011). Estructura latente y consistencia interna del R-SPQ-2F: reinterpretando los enfoques de aprendizaje en el EEES. *Revista de Investigación Educativa (RIE)* 29(2), 277-293.
- González-Pienda, J. A. (2002). *Estrategias de aprendizaje. Concepto, evaluación e intervención*. Madrid: Pirámide.
- Hernández Pina, F. (2001): Estudio empírico de los Enfoques de Aprendizaje de los Estudiantes universitarios en función del perfil de su titulación (Profundo vs superficial). *Revista de Orientación y Psicopedagogía*, 12 (22), 303-318.
- Hernández Pina, F. (2003): Consistencia entre motivos y estrategias de aprendizaje en estudiantes universitarios. *Revista de Investigación Educativa*, 20 (2), 487-510.
- Hernández Pina, F. y otros (2005). *Aprendizaje, competencias y rendimiento en Educación Superior*. Madrid: La Muralla.
- López, M. y Falchetti, E. S. (2009). Estilos de aprendizaje. Relación con motivación y estrategias. *Revista Estilos de Aprendizaje*, 4 (4), 1-24.
- Manzano, V. (2011). *La Universidad comprometida*. Barcelona: Hipatia.
- Maslow, A. & Lowery, R. (Ed.) (1998). *Toward a psychology of being*. Wiley & Sons. 3a ed. Nueva York, NY. EEUU.
- Miñano, P. y Castejón, J. L. (2009). Capacidad predictiva de las variables cognitivo-motivacionales sobre el rendimiento académico. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción*, XI(31).<http://reme.uji.es/articulos/numero31/article8/texto.html>.
- Navaridas, F. (2004). *Estrategias didácticas en el aula universitaria*. Servicio de Publicaciones. Universidad de La Rioja.
- Osoro y otros (2011). La implantación de las titulaciones de Grado en los estudios de Educación: algunas reflexiones y constataciones desde las miradas de docentes y estudiantes. *REIFOP*, 14 (4), 23-30.
- Paolini, P. V. y Rinaudo, M. C. (2009). Motivación, tareas académicas y procesos de feedback. Un estudio comparativo entre alumnos universitarios. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción*. <http://reme.uji.es/articulos/numero31/article9/texto.html>.

- Pavié, A. (2011). Formación docente: hacia una definición del concepto de competencia profesional docente. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del profesorado*, 14 (1), 67-80.
- Pulido, M. y otros (2009): Estilos de enseñanza y aprendizaje en el EEES: un enfoque cualitativo. *Revista Estilos de Aprendizaje* 4 (4), 156-171.
- Ros, I., Goikoetxea, J. e Ibarrola, J.A. (2011). *Estudio de los contextos de Enseñanza y Aprendizaje Universitarios percibidos por estudiantes y profesores en la escuela de enfermería de Vitoria UPV-EHU): Avance de resultados de la percepción de los estudiantes*. En VIII Foro de Evaluación de la Calidad de la Educación Superior y de la Investigación (FECIES). Granada.
- Salvador, L. y otros (2011). Perfiles de estilos de aprendizaje de los estudiantes universitarios y metodologías docentes. *Bordón*, 63 (2), 41-52.
- Sanz de Acedo, M. L. (2010). *Competencias cognitivas en Educación Superior*. Madrid: Narcea.
- Seyhan, M. (2009). A study on motivacional factors of students in German Language Teaching Department at Trakya University. *US-China Review*, 6, (12), 1-13.
- Villa, A. y Poblete, M. (2007). *Aprendizaje basado en competencias. Una propuesta para la evaluación de las competencias genéricas*. Bilbao: Mensajero.
- Villar, L. M., Vicente, P. S. y Alegre, O. M. (2005). *Conocimientos, capacidades y destrezas estudiantiles*. Madrid: Pirámide.
- Zabalza, M. A. (2002). *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.

Anexo I. Frecuencias y porcentajes en la elección de las estrategias de aprendizaje

ESTRATEGÍAS DE APRENDIZAJE	CATEGORIZACIÓN ESTRATEGÍAS	Nunca		Casi nunca		A veces		Casi siempre		Siempre		Total	
		F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
Antes de estudiar una asignatura trato de saber cómo son los exámenes del profesor/a	Adaptativa	16	4,13%	40	10,34%	90	23,26%	108	27,91%	133	34,37%	387	100,00%
Suelo adaptar mi forma de estudio a las exigencias de cada asignatura	Adaptativa	15	3,88%	51	13,18%	116	29,97%	129	33,33%	76	19,64%	387	100,00%
Suelo adaptar mi forma de estudiar al estilo de enseñar de cada profesor/a	Adaptativa	35	9,09%	79	20,52%	133	34,55%	93	24,16%	45	11,69%	385	100,00%
Suelo modificar mi forma de estudiar en función de los resultados obtenidos en las evaluaciones	Adaptativa	34	8,81%	52	13,47%	121	31,35%	118	30,57%	61	15,80%	386	100,00%
Antes de comenzar a estudiar un tema de un libro, documento o apuntes necesito tener una visión global del mismo	Elaboración	27	6,98%	57	14,73%	88	22,74%	132	34,11%	83	21,45%	387	100,00%
Cuando estudio intento asociar los contenidos que estoy aprendiendo con experiencias o anécdotas...	Elaboración	21	5,43%	47	12,14%	119	30,75%	116	29,97%	84	21,71%	387	100,00%
Utilizo metáforas y analogías para entender mejor el contenido que estudio	Elaboración	52	13,47%	74	19,17%	117	30,31%	85	22,02%	58	15,03%	386	100,00%
Trato de buscar aplicaciones posibles de los nuevos conocimientos a diferentes ámbitos o situaciones	Elaboración	23	5,99%	86	22,40%	144	37,50%	83	21,61%	48	12,50%	384	100,00%
A medida que voy estudiando subrayo o destaco las ideas más relevantes	Proactiva	9	2,31%	14	3,59%	25	6,41%	100	25,64%	242	62,05%	390	100,00%
Durante las clases anoto con mis propias palabras las ideas importantes del profesor/a	Proactiva	13	3,35%	45	11,60%	122	31,44%	124	31,96%	84	21,65%	388	100,00%
Cuando estudio, elaboro pequeños resúmenes del material de aprendizaje	Proactiva	12	3,08%	44	11,31%	82	21,08%	117	30,08%	134	34,45%	389	100,00%
Para organizar y relacionar mejor los conceptos hago gráficos, cuadros, esquemas, clasificaciones	Proactiva	30	7,75%	66	17,05%	89	23,00%	103	26,61%	99	25,58%	387	100,00%
Suelo revisar, completar o ampliar mis apuntes para tenerlos al día	Proactiva	16	4,12%	61	15,72%	121	31,19%	103	26,55%	87	22,42%	388	100,00%
Intento copiar las exposiciones del profesor/a de forma literal (con sus mismas palabras)	Repetición	48	12,37%	76	19,59%	126	32,47%	83	21,39%	55	14,18%	388	100,00%
Cuando estudio, suelo recitar el contenido de la materia como si estuviera explicándoselo a un compañero	Repetición	30	7,69%	35	8,97%	85	21,79%	95	24,36%	145	37,18%	390	100,00%
Trato de repetir el contenido de la materia tantas veces como sea necesario hasta que lo memorizo para el examen	Repetición	30	7,77%	61	15,80%	117	30,31%	88	22,80%	90	23,32%	386	100,00%

Anexo II. Sumatorio de porcentajes de elección (*Siempre o Casi Siempre*) de las estrategias de aprendizaje por titulación.

ESTRATEGÍAS DE APRENDIZAJE		Biología	Historia	Magisterio	Pedagogía	Total
		Σ Siempre y Casi siempre (%)	Σ Siempre y Casi siempre (%)	Σ Siempre y Casi siempre (%)	Σ Siempre y Casi siempre (%)	Σ Siempre y Casi siempre (%)
Antes de estudiar una asignatura trato de saber cómo son los exámenes del profesor/a	Adaptativas	53,60%	63,80%	72,90%	67,60%	61,20%
Suelo adaptar mi forma de estudio a las exigencias de cada asignatura	Adaptativas	48,80%	61,40%	58,70%	48,60%	52,00%
Suelo adaptar mi forma de estudiar al estilo de enseñar de cada profesor/a	Adaptativas	32,70%	32,20%	45,60%	33,30%	35,00%
Suelo modificar mi forma de estudiar en función de los resultados obtenidos en las evaluaciones	Adaptativas	51,80%	35,80%	42,40%	47,20%	45,40%
Antes de comenzar a estudiar un tema de un libro, documento o apuntes necesito tener una visión global del mismo	Elaboración	57,50%	60,70%	51,10%	52,70%	54,60%
Cuando estudio intento asociar los contenidos que estoy aprendiendo con experiencias o anécdotas...	Elaboración	47,30%	54,40%	53,30%	57,70%	50,70%
Utilizo metáforas y analogías para entender mejor el contenido que estudio	Elaboración	35,00%	46,40%	40,20%	30,50%	36,30%
Trato de buscar aplicaciones posibles de los nuevos conocimientos a diferentes ámbitos o situaciones	Elaboración	34,50%	52,70%	27,20%	27,80%	33,30%
A medida que voy estudiando subrayo o destaco las ideas más relevantes	Proactivas	80,50%	91,20%	96,80%	90,30%	86,80%
Durante las clases anoto con mis propias palabras las ideas importantes del profesor/a	Proactivas	54,50%	63,10%	52,20%	45,90%	52,80%
Cuando estudio, elaboro pequeños resúmenes del material de aprendizaje	Proactivas	53,20%	75,90%	69,50%	75,00%	63,70%
Para organizar y relacionar mejor los conceptos hago gráficos, cuadros, esquemas, clasificaciones	Proactivas	48,00%	55,30%	48,90%	63,90%	51,20%
Suelo revisar, completar o ampliar mis apuntes para tenerlos al día	Proactivas	53,60%	46,60%	46,80%	43,00%	48,20%
Intento copiar las exposiciones del profesor/a de forma literal (con sus mismas palabras)	Repetición	36,60%	38,60%	44,50%	19,40%	35,10%
Cuando estudio, suelo recitar el contenido de la materia como si estuviera explicándoselo a un compañero	Repetición	52,70%	64,90%	73,90%	63,90%	60,90%
Trato de repetir el contenido de la materia tantas veces como sea necesario hasta que lo memorizo para el examen	Repetición	46,70%	47,40%	50,00%	38,90%	45,10%

Artículo concluido el 13 de mayo de 2014

San Fabián Maroto, J.L., Belver Domínguez, J.L. y Álvarez Álvarez, C.. (2014). ¿Nuevas Estrategias y Enfoques de aprendizaje en el contexto del Espacio Europeo de Educación Superior? *REDU - Revista de Docencia Universitaria*, 12 (4), 249-280.

Publicado en <http://www.red-u.net>

José Luis San Fabián Maroto

Universidad de Oviedo
Facultad de Formación del Profesorado y Educación
Departamento de Ciencias de la Educación

Mail: jlsanfa@uniovi.es



Doctor en Ciencias de la Educación y profesor en la Universidad de Oviedo. Líneas de investigación: formación docente, organización y gestión de instituciones educativas, evaluación de programas, participación educativa, docencia universitaria, estudios de la infancia. Ha dirigido numerosas tesis y publicado diferentes trabajos relacionados con los temas citados. Actualmente dirige el Máster oficial en Intervención e Investigación Socioeducativa.

José Luis Belver Domínguez

Universidad de Oviedo
Facultad de Formación del Profesorado y Educación
Departamento de Ciencias de la Educación

Mail: belverjose@uniovi.es



Doctor en Ciencias de la Educación y profesor asociado en la Universidad de Oviedo. Líneas de investigación: modelos y diseños de investigación en el ámbito social y educativo, Evaluación de planes y programas sociales y educativos, Análisis y seguimiento de la Formación Profesional para el Empleo, Tecnología Educativa. Ha publicado diferentes trabajos relacionados con los temas citados y es investigador principal de varios contratos de investigación con empresas privadas.

Carmen Álvarez Álvarez

***Universidad de Cantabria
Facultad de Educación
Departamento de Educación***

Mail: carmen.alvarez@unican.es



Doctora en Pedagogía por la Universidad de Oviedo y en la actualidad trabaja como profesora en el Departamento de Educación de la Universidad de Cantabria, en el área de Didáctica y Organización Escolar. Su trayectoria profesional se dirige a la investigación sobre la relación teoría-práctica en la educación, la formación del profesorado, las metodologías dialógicas de enseñanza, la animación a la lectura y las comunidades de aprendizaje. Ha publicado diversos artículos relacionados con la enseñanza, ha participado en diversos foros y congresos de carácter nacional e internacional, ha realizado estancias breves de investigación y ha colaborado en diversas investigaciones nacionales sobre educación.